

Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento:
l'opera innovatrice di Pierina Boranga
tra sguardo poetico e impegno scientifico

*Children and Nature in the Italian pedagogy across
the Twentieth Century: Pierina Boranga's innovative work
between sensitive feeling and scientific approach*

Letterio Todaro

Professore Associato di Storia della Pedagogia / Università degli Studi di Catania
l.todaro@unict.it

abstract

Looking back to the history of education in Italy across the Twentieth Century, Pierina Boranga (1891-1983) proves to be a main character with regard to the promotion of an educational vision animated by a strong passion for the discovery of the Nature. Her vision was clearly in accordance with the contemporary movement of Progressive education, which received special suggestions from the educational views of Giuseppina Pizzigoni on one hand, and the ones of Giuseppe Lombardo Radice, on the other hand. Therefore, her invitation for directing children education towards a fruitful immersion into the nature developed both a scientific and a romantic address.

Keywords: *active school, science teaching, idealism, catholic pedagogy, children's literature*

Pierina Boranga (1891-1983) si può annoverare tra i pionieri dell'educazione ambientale in Italia. La sua pluridecennale opera, spaziando ampiamente sui versanti della pedagogia, della didattica delle scienze naturali, della divulgazione scientifica e del racconto per l'infanzia, si rese, sotto diversi aspetti, di notevole valore nel promuovere l'incontro tra educazione e natura. Avendo a riferimento sostanziale il modello di Giuseppina Pizzigoni da una parte e quello di Giuseppe Lombardo Radice dall'altra, il suo impegno sul terreno della pedagogia si può far rientrare nel quadro più generale di sviluppo di quegli orientamenti attivistici che, partendo dalla rielaborazione dei Nature Studies, affermarono l'importanza di riferire la progettazione formativa ad un attento "studio di ambiente".

Parole chiave: scuola attiva, insegnamento scientifico, idealismo, pedagogia cattolica, letteratura per l'infanzia

Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico

1. L'incontro tra Infanzia e Natura come motivo saliente dell'innovazione pedagogica ai primi del Novecento

In uno studio risalente ormai a parecchi anni fa, ma piuttosto ben impostato, dedicato all'analisi dei motivi di cambiamento che, a partire dalla svolta del Novecento, l'espansione del movimento pedagogico della "scuola attiva" aveva contribuito a diffondere nella cultura educativa dell'infanzia e nei relativi metodi d'insegnamento, Ida Zambaldi segnalava come la prima e preliminare questione posta dai nuovi orientamenti allora emergenti entro l'orizzonte dei processi di modernizzazione della cultura pedagogica riguardasse il bisogno di riconsiderare complessivamente l'idea e la visione degli "ambienti" educativi. Nel procedere alla composizione di una sintesi dei punti fondamentali caratterizzanti la progressiva assimilazione del paradigma "attivistico" dentro i processi di trasformazione della cultura pedagogica, la studiosa evidenziava come l'esigenza di cambiare in profondità le dimensioni di senso della pedagogia e, da qui, le pratiche educative rivolte all'infanzia, avesse prioritariamente avuto a che fare con il bisogno di restituire l'educazione a una più chiara corrispondenza con un concetto di edificazione piena della personalità umana; un'indicazione che avrebbe trovato il suo più pronto e immediato riflesso nella spinta a ricollocare l'educazione in un "ambiente di bellezza e di gioia" (Zambaldi, 1951, p. 3).

Il generoso impegno che avrebbe caratterizzato, già a partire dai primi decenni del Novecento, l'opera di Pierina Boranga (1891-1983)¹ –

1 Per l'acquisizione di ulteriori notizie biografiche si rimanda alla scheda dedicata nel *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Targhetta, 2013).

meritevole di essere meglio apprezzata e conosciuta nel quadro storico della pedagogia italiana – a favore di un discorso educativo imperniato sulla centralità di un incontro armonico tra Infanzia e Natura, trova le sue ragioni dentro una simile premessa.

La scommessa sulla capacità trasformativa e umanizzante di un modello di educazione che avesse saputo intelligentemente e legittimamente collocare i propri riferimenti nella ricerca di un'impronta di autenticità, garantita dal continuo perseguimento di un progetto formativo armonico, rispondente al mantenimento di un contatto vivo con la Natura, equivale, infatti, nella intenzionalità educativa messa in luce e coltivata dalla Boranga, ad un bisogno di innestare l'educazione dentro una dimensione di "bellezza" e di "gioia"².

Contestualizzando appropriatamente tali indicatori di significato dentro il discorso pedagogico in via di sviluppo nei decenni in cui Pierina Boranga si avviava prima a costruire e poi progressivamente ad affinare, tanto come insegnante, maestra ed operatrice del mondo scolastico, quanto come autrice di saggistica, scrittrice di narrativa per l'infanzia e promotrice di cultura pedagogica, la sua speciale sensibilità per una "pedagogia della Natura", appare necessario rammentare come non si trattasse di far valere un richiamo ad un insieme di elementi puramente accessori rispetto al delineamento di ciò che prometteva offrirsi come una visione completa e "integrale" della formazione.

Infatti, sulla base di una più profonda traccia di rinnovamento educativo, avviata già nel corso della seconda metà del XIX secolo e di un sostanziale rivolgimento dei fondamenti della cultura pedagogica che aveva parallelamente guadagnato uno dei suoi punti di forza nel riconoscimento di una "base" naturalistica quale matrice generativa delle funzioni dinamiche dello sviluppo organico, la grande scommessa dell'Educazione Nuova alla svolta del nuovo secolo, procedeva ad affermare come la manifestazione di una stretta correlazione tra formazione della personalità umana e l'espressione di dimensioni appartenenti

2 Sul bisogno, largamente avvertito e diffuso nel primo Novecento tra i movimenti di modernizzazione pedagogica, di recuperare e stabilire un legame profondo con gli "ambienti naturali", specialmente attraverso la conquista degli "spazi aperti" si rimanda ampiamente a Tomarchio, Todaro (eds.) (2017).

alla “bellezza” e alla “gioia” non potesse considerarsi quale equivalente di un termine esemplificativo di un fenomeno puramente esteriore, ma come elemento costitutivo di un’indisgiungibile comunione³. L’educazione non avrebbe potuto realizzarsi se non in forza di una capacità di alimentare un’esperienza espansiva chiamata a restituire al soggetto-in-formazione (e, ancor più precisamente, al bambino) la consapevolezza di ritrovarsi positivamente sostenuto nel proprio percorso di crescita, in quanto accompagnato ad incontrare ed a praticare, in senso pieno, i modi della “gioia” e della “bellezza”.

A partire da questa basilare intuizione potevano prendere corpo tutta una serie di ragioni in grado di attestare come radicalmente “nuovo” l’affioramento di un bisogno educativo: quello di saper conquistare continuamente, a vantaggio della formazione della persona, e fin dalla primissima età, la capacità di costruire una proiezione di valore corrispondente al senso di una relazionalità piena tra soggetto e ambiente; una proiezione intesa a sollecitare nel quadro più ampio di comprensione del fenomeno educativo la possibilità di auto-generare un motivo di vitalità e di rinvigorire un sentimento di piacere e di “meraviglia” portando in primo piano nel discorso pedagogico la ricerca di un’intima connessione con la Natura, capace di riflettere una virtuosa pianificazione delle attività formative.

Ancora tornando, alle già citate analisi di Ida Zambaldi sugli sviluppi primo novecenteschi della “scuola attiva” in Italia, e in particolare di quelle forme di sperimentazione educativa e didattica che avrebbero rappresentato degli apripista decisivi per spingere avanti l’innovazione nel senso fin qui indicato, è altresì da tenere in conto il rilievo che in quel frangente storico doveva acquisire una sequenza di modelli formativi fortemente orientati a organizzare l’educazione sulla base di “condizioni particolari di ambiente” (Zambaldi, 1951, p. 5). Proprio tali modelli, agendo con più o meno forza ed estensione, avrebbero permesso di assestare l’avvio e l’ingranaggio di una pedago-

3 Una traiettoria teorica importante, da questo punto di vista, è da rintracciare lungo l’affermazione e i lineamenti di sviluppo dell’evoluzionismo naturalistico, anche in qualità di paradigma psico-pedagogico, a partire dal secondo Ottocento. Per tali aspetti si rimanda a Todaro (2017), Ottavi (2009).

gia “nuova”, conforme alle ragioni di una simile auspicata armonizzazione tra pratiche di vita dell’infanzia ed energia vitale della Natura.

Si trattava, in particolare, di tre situazioni originalmente connotate, ma non esenti dall’intrattenere legami tra loro, e che avevano a che fare con le fruttuose esperienze di rinnovamento educativo principalmente portate avanti dalle scuole della Montesca e di Rovigliano, istituite già nel 1901–1902 dai baroni Franchetti, dalla scuola “Rinnovata” fondata e diretta da Giuseppina Pizzigoni alla Ghisolfa di Milano a partire dal 1911, e dal corso di Gazzada ideato e diretto da Maurilio Salvoni a partire dal 1921⁴.

La traiettoria pedagogica entro cui doveva prendere forma l’iniziativa culturale sviluppata da Pierina Boranga si inserisce all’interno di questa precisa sequenza, trovando in particolare un forte motivo di *imprinting* nel personale incontro con la notevole figura di Giuseppina Pizzigoni, e conseguentemente nell’apprezzamento convinto dei metodi educativi da lei introdotti e praticati presso la “Rinnovata”, così come negli anni di servizio personalmente compiuti dentro quel modello alternativo di esperienza didattica “riformata” e specificamente dedicati al perfezionamento delle modalità di insegnamento e dei programmi speciali praticati alla Ghisolfa⁵.

L’incrocio biografico e professionale con una pratica educativa sperimentale di alto profilo, in via di crescita e di sviluppo in quegli anni, come quella della “Rinnovata”, si sarebbe rivelata determinante per completare, da parte di Pierina Boranga il processo di scoperta di una vocazione personale rivolta alla promozione in chiave formativa di una risorsa ritenuta assolutamente preziosa per portare a compimento l’educazione umana, come la risorsa “Natura”. Inoltre, quell’incontro si sarebbe rivelato decisivo per focalizzare una complementare preoc-

4 Per quanto riguarda le tre esperienze sopra elencate, per opportuni approfondimenti, si rimanda principalmente a: Montecchi (2015, 2009), Guzzo (2003, pp.115-127), Chistolini (2009), Rossi Cassottana (2004, 1988), La Rosa (2008).

5 Per approfondire tali aspetti sembra significativo il rimando alle memorie autobiografiche contenenti, fra l’altro, la rievocazione di numerosi episodi di scambio di idee e di opinioni con la Pizzigoni, ritenuti decisivi per la maturazione della propria visione pedagogica, da parte della stessa Boranga (1978).

cupazione di ordine pedagogico, relativa alla necessità di offrire agli insegnanti e agli operatori dell'educazione "nuovi" strumenti, teorici e pratici, per identificare nel rimando alla Natura un progetto in grado di assolvere alle promettenti virtualità rappresentate dall'individuazione di un profilo compiuto e "integrale" della formazione.

La via della Natura, secondo quanto la Boranga avrebbe inteso privilegiare, veniva a proporsi come una via "nuova" alla formazione poiché capace di coinvolgere attivamente l'intelligenza, ma anche di realizzare tutta una serie di implicite potenzialità connesse all'elaborazione di una cultura estetica. Mirando a sviluppare un'ampia apertura verso il mondo naturale, l'educazione avrebbe potuto finalmente interpretare, in maniera assolutamente autentica, un anelito al godimento della bellezza, elemento rappresentativo di un "bisogno" specifico e tipico dell'uomo, ma specialmente e particolarmente vivo nell'infanzia. Una ricerca di armonia e un'esigenza di felicità generalmente deluse dalla scuola tradizionale per quella sua intrinseca disposizione a segnare delle linee di confine e di chiusura in termini propriamente fisici e spaziali; una chiusura materiale, nella quale, figurativamente, veniva concentrandosi ed esprimendosi, in misura ancora più frustrante, il senso di condanna patita dall'infanzia alla deprimente pena di una separazione dal quel vivo e attraente mondo naturale che restava "fuori" dalla scuola. Fino a quando quella separazione, fisica e simbolica, avesse improvvidamente continuato a reggere il senso dell'essere a scuola, l'unica ancora di salvezza doveva rimanere per i bambini, tenuti rigorosamente confinati dentro le aule scolastiche, l'avvicinarsi alle finestre e il proiettare lo sguardo malinconicamente verso un universo esterno, che tristemente restava là fuori, in una dimensione altra e distante⁶.

6 Sulla questione della ricerca di una ridefinizione spaziale degli edifici scolastici e dei luoghi della formazione che corre lungo i profili dell'attivismo, sulla base dell'esigenza di accogliere un'istanza fondamentale di riavvicinamento a ambienti più naturali e liberi si rimanda a Marcarini (2014), Pironi (2011).

2. Alla scoperta della Natura: tra scienza e poesia dell'infanzia

Era il 19 novembre 1918 il giorno in cui Pierina Boranga si recava, non priva di una certa apprensione, a prendere il suo primo servizio presso la "Rinnovata", alla Ghisolfia: "Non è il solito edificio scolastico grande, uniforme, un po' musone nell'aspetto, ma una costruzione bassa con molto verde attorno" (Boranga, 1978, p. 138).

La Grande Guerra era da poco conclusa e l'entusiasmo per la vittoria finale della Nazione si mescolava ancora nelle grandi città con la sensazione dei forti sacrifici patiti e con l'impressione ancora viva del trambusto e delle sofferenze provate: Pierina Boranga era giunta a Milano già da un anno, profuga dal suo territorio originario, il bellunese, occupato dopo la rotta di Caporetto (Comiotto, 1991, p. 11).

La prima impressione, all'arrivo nella nuova scuola si rivelava sorprendente e incoraggiante: la giovane insegnante, al suo ingresso nell'istituto, veniva accompagnata a fare conoscenza del gruppo dei suoi bambini mentre questi erano sul punto di uscire in giardino per le ore dedicate al gioco libero e al giardinaggio.

Da qui, la sicura ed entusiasmante intuizione di essere arrivata in un luogo educativo fuori dall'ordinario, rispetto alla generalità delle scuole impiantate nei grandi contesti urbani, e quasi analogo, almeno nella sua ispirazione-guida, a quelle scuole "di campagna" o meglio, a quelle scuole "di montagna", sorte in diretta continuità con l'ambiente di vita esterno, che ella conosceva piuttosto bene poiché appartenevano alle sue prime esperienze di maestra nelle valli alpigiane dell'alto Veneto (Boranga, 1978, pp. 9-112); scuole dove la semplicità e il mantenimento di una dimensione di "spontaneità", piuttosto che sintomo di una ristrettezza dei mezzi didattici, potevano già valere come un invito a considerare, in senso più largo, la disponibilità di una risorsa multi-valente, da cogliere e variamente mettere a frutto per organizzare il "fare scuola" e, dunque, come elementi di sfondo che ritagliavano un orizzonte di eccezionalità entro cui posizionare elementi originali di invenzione e di creatività didattica. Il sistema educativo praticato nella "Rinnovata", caratterizzato da un investimento molto forte sulla proiezione della scuola verso l'esterno e altresì significativamente rappresentato dal provvedere la scuola di spazi appositamente attrezzati, con aree all'aperto, giardini, e terreni per le colture scolastiche, ne esal-

tava il valore di luogo per la formazione dell'infanzia decisamente alternativo⁷. E, per quanto riguardava la Boranga, tale predisposizione intenzionalmente organizzata degli spazi finalmente sembrava corrispondere alla volontà di promuovere nella scuola un'atmosfera di operosità impegnata, volta a "sporcarsi le mani" e a comprometersi con le "cose" della Natura, e ancora alla capacità di recupero di una premurosa attenzione rivolta alle possibilità di sviluppo di un contatto vivo con la terra, le piante, la luce (Rossi Cassottana, 2014); tutta una serie di cose a lei assai care e che appartenevano originariamente alle sue radici domestiche, nonché alla sua medesima infanzia vissuta tra le montagne, i boschi e i prati delle Dolomiti venete.

Osservazione sistematica degli elementi della Natura, studio analitico dei dettagli d'ambiente, attenzione per le cose "minime" del mondo esterno, abitudine alla gestione intelligente delle risorse, economia del riuso, e poi coinvolgimento diretto dei bambini nella gestione degli spazi aperti, impiego del tempo scolastico nella orticoltura, nel giardinaggio, nella cura delle piante e delle aiuole, esposizione sistematica dell'attività didattica ai contesti all'aria aperta, escursioni, passeggiate, camminate naturalistiche (Zuccoli, 2004): in tutto questo largo insieme di fattori erano da individuarsi gli elementi di forza che, in quel frangente, concorrevano a qualificare la scommessa pedagogica della "Rinnovata", tanto che, agli occhi dei suoi detrattori, essa doveva essere sarcasticamente indicata, con l'uso di un tono piuttosto sprezzante, come "la scuola dove i ragazzi imparano a sbaccellar fagioli". (Boranga, 1978, p. 133).

E tuttavia, la Boranga non solo poteva trovare in tale speciale istituzione educativa già pienamente operante quello spirito di lieta produttività e di autentica "felicità" (Boranga, 1978, p. 147) generato dalla piena corrispondenza tra svolgimento delle attività scolastiche e

7 Da questo punto di vista è importante segnalare come la stessa Pizzigoni, nello spiegare le ragioni che l'avevano spinta alla ricerca di nuove soluzioni per rigenerare le forme dell'educazione e le attività della scuola, tendesse a concentrare la sostanza di tali motivazioni nel bisogno di organizzare un "ambiente nuovo" per la formazione dei più piccoli, riflettente libertà, luce e bellezza (1913, pp. 22-23).

coltivazione degli interessi di apprendimento, a quel tempo posto come motivo portante dell'auspicato cambiamento pedagogico predicato dai movimenti di Educazione Nuova (Ferrière, 2004, [1922/1946], pp. 58-65), e di cui ella si sentiva come alla ricerca di un ordinamento compiuto. Coinvolgendosi sempre più a fondo nella proposta educativa avviata da Giuseppina Pizzigoni, Pierina Boranga avrebbe ben presto inteso come, al fine di portare avanti una simile traccia pedagogica, sarebbe stato ulteriormente necessario sviluppare un profilo di approfondimento conoscitivo dei fenomeni del mondo naturale (vita delle piante, ciclo delle vegetazioni e delle produzioni arboree, microstudio degli habitat naturali). L'acquisizione di un simile armamentario tecnico sembrava, a un certo punto, diventare sempre più indispensabile in ragione della evenienza di approfondire un filone di lavoro conoscitivo finalizzato alla divulgazione di adeguate informazioni di ordine scientifico, la cui disponibilità avrebbe consentito l'incasellamento di tutte quelle azioni educativo/didattiche già diligentemente avviate alla Ghisolfa entro un conveniente reticolo di coordinate pratico-specialistiche. Allo stesso tempo sembrava più che mai importante predisporre un trasferimento di una simile traccia informativo-scientifica entro un altrettanto indispensabile supporto "recitativo", nella consapevolezza del bisogno di affidare la fruttuosità di tale sapere tecnico-pratico sulla natura alla organizzazione di una opportuna cornice "narrativa", oltremodo necessaria per parlare di cose non sempre semplici e facili alle menti dei più piccoli (Calì, 1958, pp. 5-7).

Avvicinare l'infanzia alla scoperta della Natura, costruire una relazione intima tra Infanzia e Natura, doveva significare, insomma, tanto lavorare con accuratezza su quelle attività di studio, di osservazione e di esplorazione appropriata dei fenomeni del vivente e degli ambienti naturali su cui si era intelligentemente cominciato a operare – ovvero imparare a trattare ed a manipolare gli "oggetti" della Natura secondo le corrette informazioni scientifiche – quanto trasferire tutto questo all'interno di una cornice di racconto che potesse conferire alla rappresentazione di quell'impegno conoscitivo un'anima, uno spessore emotivo, un coinvolgimento estetico e sentimentale.

Da questo punto di vista, il discorso pedagogico costruito in quegli anni da Giuseppe Lombardo Radice avrebbe rappresentato una spon-

da solida per spingere avanti un'elaborazione del tema naturale strutturata e concepita secondo un percorso circolare, di andata e ritorno, tra "scienza" e "poesia" (Lombardo Radice, 1931¹³, pp. 338-342). Un circuito virtuoso che tra l'altro ben si prestava a situare un sottofondo di cultura religiosa e cattolica dentro cui Pierina Boranga intendeva mantenere e avanzare la propria proposta educativa. Il solco delineato nella cultura pedagogica italiana da Lombardo Radice veniva dunque storicamente a tratteggiare un profilo avanzato della formazione, capace di abbracciare una serie composita di istanze educative, senza perdere di vista, anzi rinforzando, attraverso la sottolineatura degli accenti ricadenti sui motivi della letizia giocosa, dell'energia creativa conferita alle pratiche di apprendimento, dell'entusiasmo per il "fare" e della valorizzazione della bellezza, tutte le aperture che potevano conferire sostanza all'affermazione di una pedagogia progressista e modernizzatrice. Inoltre, una simile prospettiva, si procedeva a segnalare come, nella misura in cui una condizione sostanziale per la partecipazione del bambino alla conoscenza della natura si sarebbe dovuta riconoscere nell'attivazione di una più o meno larga adesione di elementi immaginativi, l'inglobamento del racconto scientifico sulla vita della natura all'interno di un qualche strutturato *recit* narrativo e dentro un discorso potenzialmente trasfigurato mediante il ricorso alla fantasia (per esempio attraverso una antropomorfizzazione della vita delle erbe, delle piantine, dei fiori, degli insetti) non avrebbe finito col rappresentare una sua diminuzione, ma anzi un suo potenziamento.

Da queste premesse, doveva propriamente prendere spunto la lunga e decennale originale attività di Pierina Boranga a servizio di un discorso educativo finalizzato tanto a facilitare l'approccio dell'infanzia alla conoscenza degli ambienti naturali, quanto a disseminare a largo raggio attendibili notizie ed informazioni di botanica, scienze agrarie, zoologia, quanto ancora a tematizzare la Natura come soggetto narrativo prediletto, grazie alla creazione di un ben preciso profilo di racconto per l'infanzia che avrebbe avuto la possibilità di accrescersi nel tempo, lungo un'articolata sequenza seriale. Entro tale filone di racconti per l'infanzia aventi a tema centrale la Natura, di cui Pierina Boranga si sarebbe resa prolifica autrice avrebbero preso corpo – tra altri numerosi suoi scritti (Boranga, 1935, 1940, 1942, 1950, 1951) – storie animate capaci di conferire fisionomia plastica e viva a taluni am-

bienti specifici come l'orto, il giardino, il prato, il bosco, e così via (Boranga, 1943, 1946, 1951, 1957).

3. “La Natura e il Fanciullo”: nuovi strumenti per costruire una pedagogia dell'ambiente

L'ingresso sulla scena di questi canali di comunicazione educativa – che andavano, dunque, a rinforzare uno degli assi tematici portanti del riformismo pedagogico di impronta “attivistica”, specialmente secondo la sintesi prodotta in Italia dall'idealismo a forte inclinazione estetica di Lombardo Radice (Cives, 1983; Picco, 1980) – si doveva offrire per la Boranga con la pubblicazione dell'innovativa opera *La Natura e il Fanciullo*, le cui prime due parti apparvero in termini di stretta successione di tempo tra il 1925 e il 1926, proponendosi come un nuovo modello di scrittura educativa in grado di configurare una *Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*.

L'opera della Boranga trovava significativamente nelle pagine di *Prefazione* la dichiarazione di un generoso apprezzamento e di un favorevole giudizio da parte dell'illustre pedagogista responsabile della recente riforma degli ordinamenti didattici elementari (Catarsi, 1990, pp. 90-100), il quale vi ritrovava una consonanza di spirito con quell'impianto raccomandato dalle nuove prescrizioni ministeriali da lui emanate, che suggerivano di sistemare il primo insegnamento scientifico dentro un sentimento di amore per la natura e proponevano di valorizzare il più possibile la propensione del bambino a interrogare il mondo naturale, allargando attorno all'osservazione della natura la lunga catena dei “perché?” (Lombardo Radice, 1925, pp. III-VIII).

L'opera della Boranga si presentava alla luce degli orientamenti pedagogici promossi da Lombardo Radice come un vero e proprio modello, poiché attraverso lo squarcio che veniva aperto su taluni “paesaggi” e su taluni ritagli naturalistici del tutto particolari, mostrava di rinforzare presso il bambino l'attitudine alla curiosità e all'indagine e, ancora più complessivamente, si mostrava funzionale a sostenere un possibile prolungamento della conoscenza di quel mondo, sempre ricco di sorprese, che è la Natura verso una forma operante di “cura” a suo favore. Parlare di Natura e farne un oggetto di grande interesse per

la vita dell'infanzia prometteva di significare l'apertura di un grande cantiere educativo per incoraggiare a tutto tondo l'azione del "bambino attivo nella scuola attiva" (Lombardo Radice, 1925, p. V).

In realtà, uno dei caratteri più espressamente innovativi evidenziati dalla scrittura di Pierina Boranga si manifestava attorno ad una feconda intuizione che poneva le premesse per avviare una ben congegnata proposta di lezione naturalistica. Si trattava, infatti, di organizzare una forma di comunicazione scientifica capace di portare in primo piano una rappresentazione ben circostanziata e documentata di ambienti naturali organizzati; una descrizione di speciali ambienti naturali che non si esauriva appena nell'intrattenimento dell'insegnamento intorno al momento puramente nozionistico, ma che si rivelava capace di prolungare la trasmissione delle conoscenze inerenti lo studio delle scienze naturali verso una capacità di guardare alla Natura con intelligenza, innescando una sensibilità volta a destare preoccupazioni di "cura" ed a mobilitare pratiche di impegno per la salvaguardia degli equilibri naturali via via studiati. Di converso, una simile impostazione dell'azione formativo-didattica, evidentemente orientata in senso "attivo", si profilava come in grado di sostenere una larga raccomandazione intesa ad evitare l'introduzione di inopportune alterazioni negli ambienti naturali; una comunicazione educativa, perciò, ultimamente, capace di spingere all'acquisizione di corretti comportamenti di "rispetto" in favore di quegli ambienti di vita che l'insegnamento scolastico via via avrebbe permesso di analizzare e conoscere (Boranga, 1925, pp. 1-11).

La validità dell'intuizione che stava alla base della novità di scrittura della Boranga si poteva riconoscere, altrimenti, nella capacità di avviare un'impostazione intelligente relativa allo svolgimento di un discorso educativo sui sistemi biologici e ambientali; un'impostazione che con linguaggio opportunamente aggiornato, si potrebbe propriamente definire di tipo eco-sistemico. Si trattava, cioè, di proporre in senso ben circostanziato uno studio di micro-ambienti viventi, osservati tanto nella varietà dei loro dettagli, quanto nella reciproca interazione di funzioni organiche in essi presenti.

Il primo "habitat" che, nella nuova guida per gli educatori, così minuziosamente preparata dalla Boranga, veniva posto sotto la lente di ingrandimento dell'osservazione naturalistica e che, da parte sua, pro-

poneva già di accendere una notevole suggestione poetica a favore del pubblico dei bambini era quello dei “muri”.

La felice scelta di dedicare una guida per l'insegnamento delle scienze naturali alla scoperta della vita, più o meno visibile, ma invero per gran parte latente, che segretamente si agita dentro le pieghe dei muri conteneva già un messaggio importante, poiché riusciva ad attirare l'attenzione su uno degli spazi fisici più comuni e generalmente appartenenti alla quotidianità di vita dei più piccoli, per riconoscerli un vero e proprio ambiente biologico. Guardando con meticolosità a ciò che accade sulle pareti di un qualche muro esterno (anche delle mura esterne, proprie o adiacenti a qualche edificio scolastico) si sarebbe potuto scoprire un piccolo cosmo di vita, dove pazientemente si abbarbicano germogli, vigorosamente spuntano erbe, a volte si affacciano timidamente fiori, si annidano insetti, svolazzano e si posano api e farfalle, brulicano formiche: tutti sfruttando la variabilità delle condizioni ambientali di fondo in esso presenti (umidità, temperatura, fertilità, illuminazione, disponibilità di alimentazione, e così via).

Riprendere in chiave educativa la visione suggestiva del muro, scoprendovi un microcosmo di vita, tra l'altro, appariva come il lavorare su una traccia di interesse pedagogico in quel momento in grado di suscitare più di uno sviluppo di nuove modalità di “studio di ambiente” – da Salvoni a Crimi, per esempio⁸ – che riusciva a riorganizzare verso soluzioni di più appropriata indagine scientifica una solida traccia di interesse per quel tipo di osservazioni naturalistiche già ben dischiuse

8 Per quanto riguarda Salvoni si segnala l'originale lavoro *Una macchia sul muro e altre lezioni* (1917), orientato a sviluppare una forma di insegnamento scientifico basato sull'allargamento del sapere a partire dall'osservazione empirica e secondo il mantenimento di una relazione funzionale tra osservare/conoscere/agire. Per un inquadramento della figura di Salvoni nella cornice della “scuola attiva” in Italia si rimanda a D'Aprile (2010, pp. 123-131). Per quanto riguarda Crimi, anch'egli in qualità di ispettore scolastico raccomandò insistentemente ai maestri elementari del proprio circondario di avviare i fanciulli ad una modalità sperimentale di osservazione scientifica, prendendo come prototipo dell'indagine naturale l'osservazione dettagliata delle macchie sui muri. A tal proposito si rimanda alla scheda dedicata al personaggio, presentata nel *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Todaro, 2013). Inoltre per quanto riguarda l'attenzione di Crimi agli intrecci tra pedagogia e botanica, cfr. Crimi (1926).

e raccomandate da tempo nella scuola elementare italiana, e chiamate ad attivarsi come indirizzo didattico operante e fattivo, fin dai tempi del successo del positivismo pedagogico e dalla stagione delle metodologie riprodotte lo schema delle “lezioni di cose” (Catarsi, 1990, pp. 28-41).

Ma la novità della lezione educativa proposta dalla Boranga si appuntava, adesso, soprattutto sulla forza di due concetti principali.

Da un lato, l’impegno scientifico era rivolto a mostrare un aspetto della Natura che, con un apparato concettuale ancora approssimativo e facendo ricorso al linguaggio improprio in voga a quel tempo, si indicava attraverso la sovrapposizione della concezione degli ambienti naturali organizzati ad una qualche idea di “società”. In tal senso, un motivo dell’educazione naturale doveva consistere nel condurre il bambino-esploratore a riconoscere nella Natura, entro diversi livelli di estensione e di misura, il darsi di una “società di esseri viventi” (Boranga, 1925, p. 5): un impegno che equivaleva a muovere la direzione della nuova pedagogia verso la consapevolezza della eco-sistemicità degli ambienti di vita. Ciò si sarebbe rivelato chiaramente agli occhi del fanciullo-osservatore nella misura in cui fosse stata promossa la presa di consapevolezza di come la vita di ogni specie vivente si situi in un sistema di solidarietà e di scambio con le varie altre che eventualmente insistono sul medesimo spazio fisico-biologico.

D’altro lato, occorre mostrare ciò che, ancora con un concetto genericamente figurato, si rappresentava come il manifestarsi di una “finalità” attiva e operante dentro ogni ambiente naturale organizzato (Boranga, 1925, p. 6): una preoccupazione mediante cui si intendeva sottolineare la funzionalizzazione delle risorse e delle energie operanti all’interno di un determinato circuito organico.

L’acquisizione di questi due schemi fondamentali che conducevano a vedere attivi nella natura degli insiemi organismici (micro-sistemi di vita organizzati, rintracciabili guardando attentamente i muri, le strade, le siepi, e così via) retti da sistemi equilibrati e proiettati allo sviluppo di funzionalità coerenti e finalizzate, avrebbe dovuto rappresentare il nucleo più robusto di una simile lezione di “pedagogia dell’ambiente”, poiché dal riconoscimento di quelle originarie dimensioni vitali si sarebbe appresa l’importanza di non spezzare impropriamente il circuito delle relazioni che la Natura rende attivo per sviluppare la vita

nei suoi ambienti specifici, così come si sarebbe sviluppato un sentimento di riguardo coscienzioso e rispettoso verso quei sistemi, naturalmente congegnati, che mostrano di avere una loro interna ragione di scopo.

Insomma, se analizzata con attenzione e considerata al di là dell'impiego di termini ancora spesso assai approssimativi, ma inevitabilmente appartenenti alle condizioni in via di sviluppo del sapere del tempo, l'impostazione pedagogica presente negli scritti di Pierina Boranga si mostrava sicuramente non ingenua e per molti tratti moderna. I motivi caratteristici e portanti del suo lavoro meritano di essere considerati per aver storicamente rappresentato un evidente passo avanti in seno alla maturazione di una cultura pedagogica sensibile al tema "ecologico", rappresentando un punto di avanzamento oltre l'assimilazione in campo educativo dei "Nature Studies" dei primi anni del Novecento⁹, e proiettando concretamente il discorso relativo all'educazione alla tutela e alla valorizzazione intelligente delle risorse della natura verso principi assimilabili ai temi attualmente interpretati all'interno della macro-cornice della Educazione alla sostenibilità.

Bibliografia

- Bailey L.H. (1903). *The Nature-Studies Idea: being an interpretation of new-school movement to put the child in sympathy with nature*. New York: Macmillan Co.
- Boranga P. (1925). *La Natura e il Fanciullo. Parte prima. I muri*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1926). *La Natura e il Fanciullo. Parte Seconda. La strada*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1935). *Bimbi, bestiole e cose*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1940). *La Natura e il Fanciullo. Parte Terza. La siepe*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1942). *Storia del girasole e di due chioccioloni*. Firenze: Vallecchi.

9 A tal proposito da segnalare l'origine anglo-americana del modello pedagogico, avente a propri punti di riferimento, in area britannica l'opera di Lucy Latter (1908), in area americana quella di Liberty Hyde Bailey (1903).

- Boranga P. (1943). *Avventure nel bosco*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1946). *Avventure nell'orto*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1950). *Conoscere gli animali*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1951). *Avventure nel prato*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1957). *Avventure nei campi*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1978). *È andata così quand'ero maestra di scuola*. Belluno: Nuovi Sentieri.
- Cali G. (1958). *Pierina Boranga*. Firenze: Marzocco.
- Catarsi E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chistolini S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni: bambino e scuola in una pedagogia al femminile del Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Cives G. (1983). *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: critica didattica o didattica critica?* Firenze: La Nuova Italia.
- Comiotto Z. (1991). Una vita nella scuola. Biografia di Pierina Boranga. In F. Vendramini (ed.), *La scuola elementare bellunese e Pierina Boranga* (pp. 9-18). Belluno: Istituto Storico Bellunese della Resistenza.
- Crimi M. (1926). Un programma. *L'Educazione Nazionale*, VIII, novembre: 14-18.
- D'Aprile G. (2010). *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*. Pisa: Ets.
- Ferrière A. (2004). *L'école active*. Paris: Fabert (Ed. orig. pubblicata 1922/ Ed. comp. pubblicata 1946).
- Guzzo G. (2003). *Scuola elementare addio*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Latter L. (1908). *Il giardinaggio insegnato ai bambini*. Milano: Società Editrice Dante Alighieri.
- La Rosa V. (2008). Frugando e liberando l'anima dei fanciulli. L'incontro tra Michele Crimi e Maurilio Salvoni. In M. Tomarchio (ed.), *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi* (pp. 147-166). Roma: Anicia.
- Lombardo Radice G. (1925). Prefazione. In P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo. Parte I. I Muri* (pp. III-VIII). Torino: Paravia.
- Lombardo Radice G. (1931¹³). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Marcarini M. (2014). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 10: 143-166.
- Montecchi L. (2015). *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del Fascismo*. Macerata: EUM.
- Montecchi L. (2009). Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo

- Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca. *History of Education & Children's Literature*, 2: 307-337.
- Ottavi D. (2009). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris: CNRS Editions.
- Picco I. (1980). *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*. L'Aquila: Edizioni del Gallo Cedrone.
- Pironi T. (2011). La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori. *Studi sulla Formazione*, 13 (1): 81-89.
- Pizzigoni G. (1913). *La scuola elementare rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. Torino: Paravia.
- Rossi Cassottana O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni, oltre il metodo: la teorizzazione nascosta*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana O. (2014). L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 10: 9-33.
- Salvoni M. (1917). *Una macchia sul muro e altre lezioni*. Milano: Libreria Editrice Milanese.
- Targhetta F. (2013). Boranga Pierina. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Vol. I. (pp. 195-196). Milano: Editrice Bibliografica.
- Todaro L. (2013). Crimi Michele. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Vol. I, pp. 412-413). Milano: Editrice Bibliografica.
- Todaro L. (2017). Herbert Spencer e il canone moderno della pedagogia. In L. Todaro (ed.), *Herbert Spencer. Educazione intellettuale, morale e fisica*. (pp. 13-62). Roma: Anicia.
- Tomarchio M., Todaro L. (eds.) (2017). *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Apogeo Education.
- Zambaldi I. (1951). *La scuola attiva e il metodo d'insegnamento*. Firenze: Sansoni.
- Zuccoli F. (2004). Il "metodo Pizzigoni" oggi e presentazione della Rinnovata. In <<http://www.operapizzigoni.it/testi-su-metodo-rinnovata/73-franca-zuccoli-il-metodo-pizzigoni-oggi-e-presentazione-della-rinnovata-12-2004>>(ultima consultazione: 19/01/2018).

